Vol. 11, No 1, Spring & Summer 2021 ISSN(Print): 2251-6360 ISSN(Online): 2423-4273

Foundations of Education

https://fedu.um.ac.ir

Reaserch Article DOI: 10.22067/fedu.2022.69216.1030 OPEN ACCESS

“Gifted” and “Talented”: From Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy

Narges Sadat Sajjadieh[1], Amir Badpa[2]

Recived: 2/3/2021 Accepted: 6/11/2021

Abstract

One of the significant concepts in the educational area is the concept of the “gifted” or “talented”. This concept has been the concern of the educational intellectuals and in the 20th century has become a main stream in the psychology. Owing to developmental concerns, in some developing countries like Iran this concept has been noteworthy and many gifted policies have been planned and put into action. Using analytic approach, in this paper, we examine this concept from a philosophical-educational view and evaluate its practical challenges. Next we propose some turns in the gifted students policies (gifted casting and developing) by applying inferential approach and tacit deduction. There are four theoretical challenges like ambiguity of the concept of superiority, challenge in the concepts of value and usefulness, the concept of potentiality as an instrument of domination in the educational system and the potentiality as an stemming from the narcissism of the modern man. On the other hand, in the practical domain, some dichotomies like inherent/acquired, potential/actual, and instantaneous/gradual challenge educational judgments about students’ potentiality. Due to these theoretical and practical challenges, the utility and usefulness of the present policies have come under question. At the end we proposed five turns in potentiality policies.

Keywords: Gifted, Talented, Educational Policy, Gifted Casting, Gifted developing

Citation: Sajjadieh, N., Badpa, A. (2022). “Gifted” and “Talented” from Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy. *Foundations of Education*, 11(1), 27-46. doi: 10.22067/fedu.2022.69216.1030

1. Assistant Professor, University of Tehran, (Corresponding Author), Email: Sajjadieh@ut.ac.ir
2. MA, University of Tehran

پژوهشنامه مبانی تعلیم وتربیت

https://fedu.um.ac.ir

مقاله پژوهشی	DOI: 10.22067/fedu.2022.69216.1030	دسترسی آزاد

«استعداد برتر» از مناقشه در نظر تا آشفتگی در عمل؛ چرخشی در سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی

نرگس سادات سجادیه[1]، امیر بادپا[2]

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۲/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۱۵

چکیده

یکی از مفاهیم مهم در حوزه تربیت، مفهوم «استعداد برتر» است. این مفهوم از دیرباز یکی از دغدغه‌های اندیشمندان تربیتی بوده و در قرن بیستم، جریانی قوی در روانشناسی را به خود اختصاص داده است. در این میان، برخی کشورهای درحال‌توسعه مانند ایران به دلیل دغدغه‌های توسعه‌ای، توجه ویژه‌ای به آن داشته و سیاست‌های مختلفی در راستای استعدادیابی و استعدادبانی، طراحی کرده و به اجرا گذاشته‌اند. این پژوهش از منظری فلسفی-تربیتی و با رویکردی تحلیلی به ارزیابی این مفهوم می‌پردازد و در گام بعد، دشواری‌های پیش روی اقدام‌های عملی ناظر بر آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در گام نهایی نیز با رویکرد استنباطی و استنتاج ضمنی، چرخش‌هایی در سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی پیشنهاد کرده است. چالش‌های چهارگانه نظری «ابهام در مفهوم برتری»، «چالش در مفهوم ارزشمندی و سودمندی»، «مفهوم استعداد برتر در مقام ایدئولوژی سلطه در آموزش» و «استعداد برتر، توهم ناشی از خودشیفتگی انسان مدرن»، این مفهوم را تهدید می‌کنند. از سوی دیگر در عرصه عمل، دوگانه‌هایی چون ذاتی/اکتسابی، بالقوه/بالفعل، دفعی/تدریجی، قضاوت‌های تربیتی در باب استعداد برتر را دچار ابهام می‌سازد. با نظر به این منظومه چالش‌های نظری و عملی، مطلوبیت سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی با چالش جدی مواجه است. در پایان نیز چرخش‌هایی پنج‌گانه در این سیاست‌ها پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: استعداد برتر، تیزهوش، سیاست آموزشی، استعدادیابی، استعدادبانی

۱. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)، Sajjadieh@ut.ac.ir

۲. پژوهشگر حوزه سیاست‌گذاری آموزشی شبکه کانون‌های تفکر ایران (ایتان)، Badpa.Amir@gmail.com

مقدمه

یکی از وظایف فیلسوف تعلیم و تربیت، تحلیل مفاهیم کلیدی در عرصه تعلیم و تربیت است. این تحلیل، با نوعی وضوح بخشی، عرصه عمل را از سوءتفاهم‌های نظری برکنار می‌دارد و زمینه را برای وفاق در جهت تجویزهای عملی هموار می‌سازد. برای نمونه، شفلر در کتاب در باب استعدادهای آدمی نشان می‌دهد که چطور، تلقی‌های مختلف از مفهوم استعداد به تجویزهای مختلفی در عمل تربیتی منجر خواهد شد (Scheffler, 1998). همچنین سیم، در دائره‌المعارف راتلج درباره مطالعات هوش می‌نویسد: «تا زمانی که ماهیت هوش فهم نشود، عرصه عمل در این حوزه با شکست مواجه خواهد شد» (Sims, 2013, p. 42). ازاین‌رو، می‌توان گفت تحلیل‌های مفهومی، تنها در خانه فیلسوفان محصور نمی‌شوند، بلکه اظهارنظرها، طرح‌ها و راهبردهای دنیای عملی تربیت را نیز متأثر می‌سازند.

در این میان، یکی از زمینه‌های مطرح در تعلیم و تربیت بحث «پرورش استعدادهای برتر»[1] است. این بحث، از دیرباز در نظام آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و درحال‌توسعه مدنظر قرارگرفته است (Abolhasani, 2011; Karbasforoushan, 2013; Nazemi et al., 2011). در کشور ما نیز از زمان تأسیس «سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان» در سال ۱۳۵۵ مسئله استعداد به‌طور رسمی موردنظر بوده است(Ejeie, 1998). همچنین در سال ۹۶ پیرو مصوبه شورای عالی آموزش‌وپرورش درباره حذف آزمون ورودی این مدارس، شاهد اوج مناقشات در مورد آن بوده‌ایم. هم‌اکنون دو نهاد «سازمان پرورش استعدادهای درخشان و دانش‌پژوهان جوان» و «بنیاد ملی نخبگان» وظایف تعریف‌شده‌ای را در این زمینه بر عهده دارند. بااین‌وجود، بعد از حدود ۴۰ سال از آغاز پرداختن به این امر در عرصه عمل تربیتی کشور، تلاش نظری-مفهومی ویژه‌ای در مورد مفهوم «استعداد برتر» صورت نگرفته است. درحالی‌که، این مفهوم و راهبردهای عملی منتج از آن، دست‌کم در سال‌های اخیر، دستخوش مناقشات سیاسی-آموزشی بسیاری بوده است.

ازجمله پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه می‌توان به مباحث کالاهان در دائره‌المعارف «*تیزهوشی، خلاقیت و سرآمدی*»[2] ذیل عبارت «تعریف تیزهوشی»[3] مراجعه کرد. او برخی موارد چون تعریف تیزهوشی به‌عنوان خلاقیت[4] و امری ذاتی[5]، مفهوم پتانسیل یا دستاورد[6]، میزان شیوع[7] تیزهوشی، عوامل

1. Gifted and Talented Education
2. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent
3. Giftedness, Definition
4. Creativity as Giftedness
5. Giftedness as Innate or Developed
6. Potential or Achievement
7. Prevalence

غیرشناختی[1] آن و رابطه تیزهوشی با فرهنگ و جنسیت را موردبحث قرار داده است (Callahan, 2009). دای نیز در مقاله‌ای با عنوان تنش‌های اساسی پیرامون مفهوم تیزهوشی[2] برخی مناقشه‌های مطرح در مورد استعداد و استعداد برتر را مدنظر قرار می‌دهد (Dai, 2009). مناقشه‌هایی چون تقابل استعداد با دستاورد[3]، تقابل تخصص با خلاقیت[4]، تقابل برتری با برابری[5] و تعارض تفاوت‌های کیفی با تفاوت‌های کمی[6]. میِر نیز در «مطالعه علمی تیزهوشی»[7]، برخی چالش‌های پیش روی مفهوم تیزهوشی چون برساخته بودن این مفهوم در دامن باورهایی چون نژاد پرستی، نخبه پرستی و جنسیت پرستی را بیان می‌کند (Mayer, 2005). در پژوهش‌های داخلی، نیز موارد اندکی را می‌توان یافت که به مسائل نظری مطرح درباره استعداد برتر توجه نشان داده باشند. منتظر در گزارشی با عنوان «عدم قطعیت‌های نظام نخبگانی» به ۱۹ مورد از عدم قطعیت‌ها در نظام نخبگانی اشاره کرده است (Montazer, 2011). برخی از این عدم قطعیت‌ها چون ذاتی بودن یا اکتسابی بودن استعداد، تنوع استعداد یا استانداردسازی آن و نخبگی مبتنی بر استعداد یا مبتنی بر فعالیت، دارای وجه نظری بیشتری هستند.

عدم‌کفایت و دقت تحلیل‌های صورت گرفته و عبور سریع از ابعاد نظری-منطقی بحث و نیز مبهم باقی ماندن بسیاری از ابعاد نظری-تحلیلی مفهوم استعداد برتر، امری است که توجه فیلسوفان تربیت به این بحث را ضروری می‌سازد و ما را بر آن می‌دارد تا این مفهوم را مورد تحلیل قرار دهیم. این ضرورت در کنار مواردی مانند عطش جامعه رقابتی ایران در بحث شناسایی استعدادها، دغدغه‌مندی خانواده‌ها در شناسایی و محقق ساختن استعدادهای فرزندان برای دستیابی به شغل‌های پردرآمد در آینده و امکانات بهتر، رونق مؤسسات استعدادیابی و استعدادسنجی سنتی و مدرن، بازتعریف سازمان‌هایی چون سازمان پرورش استعدادهای درخشان و آزمون‌های ورودی آن‌ها و ... بر ضرورت این تحلیل و ارزیابی می‌افزایند و جامعه علمی را بر آن می‌دارند تا با تحلیل ابعاد مختلف بحث استعداد، افق‌های جدیدی را پیش روی آن بگشایند و دشواری‌های مفهومی آن را سامان بخشند.

با توجه به مباحث بالا هدف این مقاله این است که چارچوبی تحلیلی برای مفهوم استعداد برتر ارائه کند؛ چارچوبی که از یک‌سو شامل محورهای مورد مناقشه در این مفهوم باشد و از سوی دیگر مؤلفه‌های مورد وفاق آن را مورد تأکید قرار دهد. ارائه این چارچوب می‌تواند علاوه بر فراهم‌سازی امکان تحلیل

1. Noncognitive Factors
2. Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness
3. Aptitude Versus Achievement
4. Expertise Versus Creativity
5. Excellence Versus Equity
6. Qualitative Versus Quantitative Differences
7. The Scientific Study of Giftedness

کنش‌ها و راهبردها، فضا را برای گفتگو میان نظرات مختلف فراهم سازد و الهام‌بخشی‌هایی برای این عرصه داشته باشد. با توجه به آنچه بیان شد، پرسش‌های اساسی این پژوهش بدیم شرح است:

۱. مؤلفه‌های مفهومی «برتری استعداد» و مناقشه‌های نظری ناظر بر آن‌ها چیست؟

۲. الهام‌بخشی‌های برآمده از ارزیابی این مؤلفه‌ها برای عرصه عمل چه خواهد بود؟

روش پژوهش

در پاسخ به پرسش نخست، تلاش شده است تا از طریق بازخوانی نظرات مطرح‌شده در پیشینه و تحلیل زبانی آن‌ها، مؤلفه‌های موجود در این تعریف‌ها استنباط شود و مورد نقد و ارزیابی قرار گیرند. درواقع در این مرحله نوعی تحلیل زبان فنی-رسمی اتفاق می‌افتد. منظور از زبان فنی و رسمی، زبان اندیشمندان، نظریه‌پردازان و فیلسوفانی است که پیرامون مفهوم استعداد برتر به نظرورزی و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. در این راستا، ابتدا واژه‌های نماینده مفهوم استعداد برتر با استفاده از روش «تحلیل مضمونی[1]- استقرایی[2]» ردیابی و استخراج‌شده، واحدهای معنادار ساخته‌شده، سپس این واحدها با عبارت‌های توصیفی کدگذاری شده‌اند (Johnson & Christensen, 2012). درنهایت با استفاده از «تحلیل استعلایی»، از عبارت‌های توصیفی کد شده، محورهای مناقشه در مفهوم استعدادهای برتر استنباط شده‌اند. در تحلیل استعلایی تلاش می‌شود تا شرط‌های ضروری امکان یک امر ممکن، مدنظر قرار گیرند و تصریح شوند (Bagheri, Sajjadieh & Tavassoli, 2011). برای نمونه، هنگامی که بررسی‌ها به ما نشان می‌دهند که در تعاریف مختلف از «استعداد برتر»، مفهوم «برتری» محوریت دارد، می‌توان این محور را به‌عنوان مؤلفه‌ای قوام‌بخش در تعریف «استعداد برتر» مدنظر قرار داد و بررسی کرد.

همچنین در پرسش دوم، عمده رویکرد روشی مورد استفاده روش اشتقاق ضمنی[3] برودی است (Broudy, 1973). در روش اشتقاق ضمنی، تلاش می‌شود تا دلالت‌ها یا پیامدهای یک مبنا در حوزه تجویز بیان شود؛ اما این بیان با قیاس عملی صریح به دست نمی‌آید بلکه به‌صورت ضمنی، از مبنای مذکور مشتق می‌شود. برای نمونه، هنگامی که می‌گوییم «استعداد، امری ذاتی است»، این بیان می‌تواند به‌صورت ضمنی تجویزهایی در میدان به همراه داشته باشد. تجویزهایی چون «پولتان را در آموزش استعداد به هدر ندهید»؛

---

1. Thematic

۲. روش استقرایی یعنی کدها در حین بررسی داده‌ها توسط پژوهشگر تولید می‌شوند و از پیش تعیین‌شده نیستند (Johnson and Christensen, 2013).

3. Implied Derivative Method

«به جای آموزش استعداد به همه، بر شناسایی استعدادهای برتر تمرکز کنید».

قبل از ورود به بحث اصلی اشاره به این نکته ضروری است که واژه‌های دیگری نیز در زبان فارسی وجود دارند که در معنایی نزدیک به واژه «استعداد برتر» به کار می‌روند. واژه‌های «سرآمد»، «استعداد درخشان»، «تیزهوش» و «نخبه» واژه‌هایی نزدیک به واژه استعدادبرتر هستند. البته واژه‌های «باهوش[۱]»، «خلّاق[۲]» و «نابغه[۳]» نیز با مفهوم واژه مورد نظر در ارتباط هستند. درعین‌حال، به دلیل محوریت واژه «استعداد برتر» در اسناد بالادستی ایران ازجمله «سند راهبردی کشور در امور نخبگان» و «کلیات نظام تربیت استعدادهای برتر در آموزش‌وپرورش»، در این پژوهش بر این واژه و معادل انگلیسی آن یعنی Gifted and Talented[4] تمرکز شده است.

مناقشه‌های مطرح در مفهوم «برتری استعداد»

در مفهوم استعداد برتر و بر اساس نگاه‌های مختلف انسان‌شناختی- فرهنگی به مقوله استعداد، مناقشات مختلفی وجود دارد. در ادامه تلاش می‌شود برخی از این مناقشه‌ها طرح شوند و مورد ارزیابی و بحث قرار گیرند.

۱. الف- ابهام در مفهوم برتری

یکی از مفاهیم اساسی که در مفهوم برتری استعداد نهفته است، مفهوم برتری است. از سال ۱۸۶۹ که گالتون[۵] به دنبال ویژگی‌های کودکان با استعداد برتر بود، برتری در ویژگی‌های خاص، پی‌رنگ پروژه‌های ناظر بر استعداد برتر بوده است. برای نمونه، گالتون نقطه آغاز پروژه خود را بر سرآمدان علوم مختلف قرار داد (Bainbridge, 2018). همچنین استرنبرگ در تعریف استعداد برتر، بر معیار برتری تأکید می‌ورزد و معتقد است یکی از معیارهای مهم در تعریف استعداد، برتری است (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2010). این معیار از جهت‌های مختلف مورد نقد قرار گرفته است. ازجمله می‌توان گفت مفهوم برتری، نیازمند معیاری برای تحقق و کفایت است. ابهام در وجود معیاری دقیق برای سنجش برتری و تضمین ادامه آن در آینده، مفهوم برتری را در مقام یکی از مقوم‌های برتری استعداد به چالش می‌کشد.

---

1. Clever, Smart, Bright
2. Creative
3. Genius
4. این عبارت در ادبیات علمی و سیاست‌گذاری این حوزه در زبان انگلیسی به شکل‌های نظیر "Gifted and Talented Children" و "Gifted and Talented Education" به کار می‌رود.
5. Galton

در ادامه این چالش از چند منظر مختلف بررسی می‌شود.

۱) **ابهام در ویژگی‌های معرف استعداد برتر:** مشخص ساختن ویژگی‌های ناظر بر استعداد برتر همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است و درعین‌حال، از مناقشه‌ای بی‌پایان نیز رنج برده است. برخی برتری در ویژگی‌های ذهنی نظیر قدرت انتزاع یا استدلال را برای استعداد برتر کافی دانسته‌اند و برخی دیگر، ویژگی‌های دیگری چون پشتکار یا روابط اجتماعی را بر این ویژگی‌های افزوده‌اند. برای نمونه رنزولی یکی از مشخصه‌های الزامی برای استعداد برتر را احساس وظیفه[1] می‌داند که شامل این موارد می‌شود: ظرفیت فرد در مداومت، پایداری، عزم، سخت‌کوشی، خود را وقفِ عمل کردن و اعتمادبه‌نفس بالا در انجام کارهای مهم، رها از احساس حقارت و حرکت به سمت موفقیت (Renzulli, 1990). همچنین او به مؤلفه خلاقیت در تعریف استعداد برتر اصرار دارد درحالی‌که تاتنبام خلاقیت را جزء ویژگی‌های مقوم استعداد برتر به شمار نمی‌آورد (Tannenbaum, 2003).

تنوع دیدگاه در تعریف ویژگی‌های مقوم استعداد برتر مورد اذعان اندیشمندان زیادی قرار گرفته است. ازجمله پاسو معتقد است مفهوم استعداد برتر دارای انواع بسیار زیادی در شکل، قالب و اندازه است (Passow, 1981, cited in Dai, 2009). ظهور این تنوع در ابعاد مختلفی چون موضوع، شکل و اندازه، بر ابهام ویژگی‌های مقوم این مفهوم می‌افزاید. برای نمونه، برخی زمینه‌های معدودی چون ریاضی را محل بروز استعداد برتر می‌دانند و برخی دیگر چون اسپیرمن[2] با طرح مفهوم «هوش کلی»، استعداد برتر را محدود به زمینه خاصی نمی‌دانند (Ziaie Moayyed, Asayesh, Lari, Minaie, & Hemmatifar, 2011). از سوی دیگر، مارلند شش موضوع توانایی فکری عمومی، استعداد تحصیلی ویژه، تفکر خلاقانه یا مولد، توانایی رهبری، هنرهای بصری و نمایشی، توانایی‌های روانی–حرکتی را به‌عنوان ویژگی‌های معرف استعداد برتر مطرح می‌کند (Marland Jr, 1971). طرح تاتنبام در تعریف سرآمدان مولد و مجری (Tannenbaum, 2003) و نیز تمایزی که زابوس میان دو نوع دانش‌آموز باهوش و تیزهوش ترسیم می‌کند (Szabos, 1989)، نشانه‌های دیگری از تنوع تعریف این ویژگی‌ها به شمار می‌رود.

از سوی دیگر، برخی اندیشمندان در سال‌های اخیر از وابستگی مؤلفه‌های مفهوم هوش به فرهنگ، سخن گفته‌اند. ازجمله استرنبرگ معتقد است که هوش، فراتر از زمینه‌های فرهنگی معنادار نیست (Sternberg, 2004). به سخن دیگر، بر اساس ارزش‌گذاری‌های فرهنگ مادر، برخی مؤلفه‌ها

1. Task Commitment
2. Spirman

در هوش، مورد توجه بیشتر قرار می‌گیرند و برخی دیگر به حاشیه می‌روند و از همین رو، شاهد نوعی سیالیت و انعطاف در مفهوم هوش خواهیم بود. تفاوت ارزش‌گذاری فرهنگ‌ها نسبت به هوش، باعث خواهد شد گونه‌های خاصی از هوش مدنظر قرار گرفته و گونه‌های دیگر به حاشیه رانده شوند (PashaSharifi, 2004)؛ بنابراین هوش، نه مفهومی فارغ از زمینه و عینی، بلکه مفهومی وابسته به زمینه و ارزش‌گذاری‌های انسانی خواهد بود که بسته به دیدگاه‌های مختلف، تعاریف مختلفی خواهد داشت و مؤلفه‌های مختلفی را در بر خواهد گرفت. ازاین‌رو، «هوش» اسمی خواهد بود که از هویت واقعی تهی خواهد شد و به‌مثابه ماسکی خواهد بود که در پس هویت به ظاهر واحد خویش، مفاهیم متعددی را پنهان می‌کند.

برخی دیگر از مطالعات، نشان داده‌اند که مفهوم «استعداد برتر» در دوره‌های تاریخی مختلف، تحولات مفهومی را از سر گذرانده است. درحالی‌که در قرون‌وسطی، محوری‌ترین مؤلفه «استعداد برتر»، توانایی فرد برای ساختن و آفرینش بود، در دوره رنسانس محوری‌ترین مؤلفه سازنده «استعداد برتر»، برتری شد. زیرا در این دوره، دستمزد اهمیت زیادی یافت. پس‌ازآن، در دوره مدرن با نگاه فرایندی به شناخت، مفهوم استعداد برتر تا مدتی محو شد اما دوباره در قرن نوزدهم و با تمایزی که میان فلسفه و روان‌سنجی ایجاد شد، «استعداد برتر» به توانایی شناختی فروکاسته شد (Bogoyavlenskaya, 2019). ملاحظه این فراز و نشیب‌های تاریخی نیز از نسبیت در این مفهوم و مناقشات مفهومی موجود در آن حکایت دارد.

۲) **ابهام در کفایت آزمون‌های هوش موجود:** بر اساس تعریف‌های مختلفی که از ویژگی‌های مقوم استعداد برتر صورت گرفته، روانشناسان در پی ارائه معیارهایی برای سنجش و نمایش میزان برتری افراد بوده‌اند. آزمون‌های مختلف هوش در راستای این هدف تکوین یافته و مطرح‌شده‌اند. کفایت این آزمودن‌ها و نتایج به‌دست‌آمده از آن‌ها یعنی IQ، مورد نقد بسیاری از اندیشمندان قرار گرفته است. گولد از فاصله میان کیفیت اندازه‌گیری شده در آزمون‌های مختلف استانداردشده و نظریه ناظر بر هوش می‌نویسد (Gould, 1981). از نگاه او، درحالی‌که مفهوم هوش از منظر نظری، مفهومی وسیع، انتزاعی، دشوار و مبهم است، آنچه آزمون‌ها می‌سنجند، امری نحیف، عینی و بسیط است. همچنین فیلیپس و باربلز معتقدند مفهوم هوش و آزمون‌های ناظر بر آن در فضای اثبات‌گرایی شکل گرفته و با توجه به ظهور رویکردهای پسااثبات‌گرایانه، پیش‌فرض‌ها و چارچوب‌های مفهومی منتج از آن نیازمند بازبینی و بازتعریف‌اند (Phillips, Phillips, & Burbules, 2000). علاوه بر این،

گاردنر نیز معتقد است آزمون‌های سنتی هوش بیشتر معطوف به سنجش توانمندی‌های کلامی، روابط بین مفاهیم کلامی و تفکر ریاضی-منطقی هستند و به مهارت‌هایی چون تحلیل اطلاعات جدید، حل مسئله و خلاقیت و تفکر انتقادی نمی‌پردازند (Gardner, 2011). دای معتقد است چالش‌های موجود بر سر اعتبار، کفایت و دقت آزمون‌های هوش، بسیاری از افراد را بر آن داشته که مفهوم استعداد برتر را مورد بازاندیشی قرار دهند (Dai, 2009). همچنین گالیتیس معتقد است چالش‌های مطرح شده در مورد مفهوم و آزمون هوش، مانع از آن است تا اجماعی درباره این مفهوم و سنجه‌های آن در میان صاحب‌نظران شکل گیرد (Galitis, 2009).

استرنبرگ با زیر سؤال بردن مفهوم سنتی هوش و طرح آزمون توانایی‌های سه‌بخشی، اعتقاد دارد آزمون‌های چندگزینه‌ای برای سنجش میزان هوش کافی نیستند و لازم است این آزمون‌ها، با پرسش‌های بازپاسخ، ترکیب شوند (Cianciolo & Sternberg, 2008). او معتقد است تفسیر آزمونگر در تحلیل پاسخ آزمودنی نقش ایفا خواهد کرد و ممکن است نمره هوش را از عینیت دور کند. همه این موارد نشان از عدم عینیت نمرات آزمون هوش و نیز آزمون‌های سنجش استعداد برتر و نیز چالش‌برانگیز بودن مقوله‌های مورد تأکید در آن‌هاست. چاانچلو و استرنبرگ معتقدند آزمون‌های هوش ابتدا برای حذف تبعیض در تصمیمات آموزشی و شغلی مطرح شدند اما خود، با چالش‌هایی چون سوگیری‌های فرهنگی در طرح پرسش‌ها و تحلیل نتایج و عدم‌کفایت در سنجش ماهیت هوش به دلیل اختلاف و عدم‌کفایت نظری در تعریف هوش مواجه هستند (Antonakis, Cianciolo, & Sternberg, 2004).

۳) **از تنوع‌بخشی به حوزه‌های برتری تا محو برتری:** یکی دیگر از دیدگاه‌هایی که منجر به حذف برتری از مفهوم استعداد برتر و چه‌بسا منحل شدن آن شده، توسعه‌بخشی به مفهوم هوش در نگاه گاردنر است. گاردنر در دو مرحله، مفهوم هوش را مورد بازاندیشی قرار داد و انواع متعددی برای آن مطرح کرد. او با طرح دیدگاه جدیدش در سال **۱۹۸۳**، این اندیشه را مطرح کرد که انسان به‌جای برخورداری از یک هوش، دارای ترکیبی از هوش‌های مجزا است (Gardner, 2011) به تعبیر دیگر پیشرفت هر فرد، مستلزم بهره‌گیری از چندین هوش مجزاست. بر این اساس، برتری استعداد نه مستلزم برتری در برخورداری از یک هوش خاص، بلکه مستلزم چگونگی ترکیب چند هوش خواهد بود. در این مرحله، مفهوم برتری از تک هوش به نوعی کیفیت در ترکیب هوش‌های چندگانه تغییر یافت. بر همین اساس بود که به تدریج، مفهوم برتری مورد چالش قرار گرفت و در مفهوم‌پردازی

جدید گاردنر، نمی‌توان ردپای پررنگی از برتری را مشاهده کرد.

مفهوم هوش را می‌توان در دو زمینه سنجش و آموزش بکار گرفت. درعین‌حال، حتی در حوزه آموزش نیز نگاه کثرت‌گرا به هوش و ظهور هر روزه هوش‌های جدیدی چون هوش فرهنگی و هوش رسانه و ... منجر به فروریختن مفهومی چون استعداد برتر می‌شود؛ زیرا برتری آن‌چنان متکثر خواهد شد که فروتری معنا نخواهد داشت. نظیر این چالش در کثرت تعریف‌ها و آزمون‌های هوشی نیز وجود دارد.

ب- چالش در مفهوم ارزشمندی و سودمندی

دو مفهوم مبنایی در تعریف استعداد برتر، «سودمندی»[1] و «ارزشمندی»[2] هستند. استرنبرگ معتقد است، دو مفهوم ارزشمندی و سودمندی متفاوت از مفهوم استعداد برتر هستند (Sternberg et al., 2010). می‌توان مناقشه آمیز بودن معیارها را نشان داد و از آن طریق، مفهوم استعداد برتر را مسئله‌دار کرد. ازآنجاکه ارزشمندی، امری هنجارین و درهم‌تنیده با اهداف و آرمان‌های افراد است، به منظرهای افراد وابستگی دارد و همین وابستگی مانع از عینیت یافتن آن است. ارزشمندی، امری نسبی و وابسته به آرمان‌ها و اهداف هر جامعه است و نمی‌توان به صورت مطلق از آن سخن گفت. به تعبیر دیگر بنا به تفاوت دیدگاه هر جامعه در مواردی چون سعادت و بهروزی، اهداف آن نیز متفاوت خواهد بود و ارزشمندی تعریف شده در نسبت با این اهداف نیز متفاوت خواهد بود. ازاین‌رو استعداد برتر نمی‌تواند مفهومی فراگیر باشد بلکه در هر جامعه دارای تعریف متفاوتی خواهد بود.

از سوی دیگر، می‌توان از رابطه میان ارزشمندی و سودمندی پرسید و تفکیک میان آن‌ها را زیر سؤال برد. در پاسخ به این پرسش دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. برای نمونه، در پراگماتیسم ارزشمندی و سودمندی یکی می‌شوند و ارزش در سود جسته می‌شود (Fogarty, 2012). ازاین‌رو، به نظر می‌رسد، در نظر گرفتن دو معیار ارزشمندی و سودمندی در کنار هم در مقام دو معیار مجزا، چندان قابل دفاع نباشد. البته می‌توان به دیدگاه‌هایی هم اندیشید که ارزش را مساوی سود مادی یا اجتماعی در نظر نمی‌گیرند و امری فراتر از آن می‌دانند. در این حالت، باید دید آیا می‌تواند ارزش مقوم مفهوم استعداد برتر چیزی از جنس سود باشد؟ آیا چنین سودی می‌تواند ارزیابی شود؟ آیا توافقی بر سر آن وجود دارد؟

پرسش دیگر پیش رو آن است که مرجع تصمیم‌گیری در مورد ارزشمندی یا سودمندی کیست؟ آیا این ارزش و سود، از منظری فردی نگریسته می‌شود یا نیازمند مقبولیتی جمعی است؟ به نظر می‌رسد ازآنجاکه

---

1. Productivity
2. Value

استعداد برتر در سطح اجتماع مطرح می‌شود، لازم است، معیار ارزشمندی در آن به صورت جمعی احراز شود. بنابراین نوعی از وفاق جمعی درباره ارزشمندی مورد نیاز خواهد بود؛ همین وفاق، ممکن است مورد مناقشه قرار گیرد. البته این مناقشه‌ها نشان از دشواری در یافتن مصداق استعداد برتر خواهد بود نه دشواری در آموزش آن. درواقع، ازآنجاکه آموزش می‌تواند بر مبنای تعریف‌های نسبی از مفاهیم مذکور بنا شود و بر اساس آن‌ها پیش برود، مشکلی پیش نخواهد آمد؛ اما هنگامی که سخن از ادعا بر سر استعداد برتر بودن یکی و استعداد برتر نبودن دیگری است، نسبیت در معیارها، باعث عدم توافق بر سر مصادیق خواهد شد.

ج- مفهوم استعداد برتر در مقام ایدئولوژی نظام سلطه در آموزش

سومین نقد مفهوم استعداد برتر از منظر نظریه انتقادی صورت می‌گیرد. در این نگاه، استعداد برتر، در ردیف سایر کلیشه‌هایی چون جنسیت، رنگ پوست و نژاد، کلیشه‌ای برای بازتولید یا تحکیم طبقات اجتماعی شناخته می‌شود که در حال پنهان‌سازی سازوکارهای نظام سلطه است. از این منظر، استعداد برتر، نوعی ایدئولوژی (Bagheri, Sajadieh, & Tavassoli, 2011) خواهد بود که در پی توجیه بی‌عدالتی‌های آموزشی و نهادینه ساختن سلطه یک گروه و ارزش‌های آن بر دیگران است. اندیشمندانی چون بورلند، با تکیه‌بر مفهوم «سراسربینی»[1] فوکو، معتقدند مفهوم استعداد برتر و ابزارهای پایش مربوط به آن، ابزاری برای بسط قدرت سراسربینی دولت مدرن و تلاشی برای رام کردن و هنجارین ساختن دانش‌آموزان است. او معتقد است آگاهی دانش‌آموزان از پایش معلم و توضیح معیارهای استعداد برتر برای خانواده‌ها، باعث می‌شود تا والدین و دانش‌آموزان تلاشی آگاهانه را برای نزدیک شدن به این معیارها آغاز کنند و زندگی خود را بر اساس این هنجارها و معیارها شکل بدهند. به تعبیر دیگر، مفهوم استعداد برتر، آرمانی است که سیاست‌گذاران با طرح معیارهای آن، نه در پی کشف آن، بلکه در پی سازمان‌بخشی به وجود دانش‌آموزان و ساختن آن هستند (Borland, 2003).

د- استعداد برتر: توهمی ناشی از خودشیفتگی انسان مدرن

یکی دیگر از نقدهای اساسی به مفهوم استعداد برتر از سوی ناقدان دنیای مدرن و پیش‌فرض‌های آن صورت گرفته است. آگامبن با تأکید بر مؤلفه منفی مندرج در مفهوم استعداد، معتقد است انسان مدرن با نادیده انگاشتن این مؤلفه منفی - نبود توانایی- و با فربه‌سازی توانمندی بالقوه مورد حدس خویش، به نوعی خودشیفتگی توهمی دچار شده و خود را بزرگ‌تر از آنچه هست، می‌بینند (Agamben & Heller-Roazen, 1999). او معتقد است مفهوم استعداد، سازه‌ای است متعلق به انسان مدرن تا با استفاده از آن، بتواند به خودشیفتگی خویش ادامه دهد و ناتوانی‌های خویش را به توانایی تعبیر کند. ازاین‌رو، از نگاه آگامبن، استعداد

1. Panoptichon

برتر در وجه فلسفی خویش بر خدا شدن آدمی روی زمین دامن می‌زند و لایه‌های توهم او را ضخیم‌تر می‌کند. ازاین‌رو، برای واقع‌گرایی، ناگزیر از شکافتن این لایه توهمی و پذیرش ضعف‌های خویشیم.

مناقشه در مفاهیم حاشیه‌ای وابسته به استعداد

در این بخش، مناقشه‌هایی موردبحث قرار می‌گیرند که قائلین به استعداد با آن دست‌به‌گریبان‌اند. به بیان دیگر، در این دسته از مناقشه‌ها، افراد در عین پذیرش مفهوم استعداد برتر، به برخی از ویژگی‌های نسبت داده‌شده به آن چالش می‌کنند.

الف- ذاتی بودن یا اکتسابی بودن استعداد

آیا مفهوم استعداد برتر ویژگی اکتسابی است یا غیراکتسابی؟ هنگامی که استعداد، امری ذاتی در نظر گرفته می‌شود، تکوین و ظهور آن فارغ از زمینه و محیط خواهد بود و فرد به گونه‌ای مستقل از محیط، تربیت و آموزش، واجد توانمندی‌های مد نظر است. در چنین وضعیتی تنها نیاز است استعدادهای برتر شناسایی و حفاظت شوند. درواقع، سیاست شناسایی و ایجاد محیطی جهت حفظ استعداد، ناشی از ذاتی دانستن استعداد است. در مقابل، برخی دیدگاه‌ها به اکتسابی بودن استعداد معتقدند. اکتسابی دانستن استعداد، به دو صورت قابل‌بیان است. در صورت نخست، موفقیت‌های فرد، نتیجه تلاش او، امکانات، محیط و تربیت به شمار می‌آید و درنتیجه، استعداد به معنای قابلیتی اولیه یا وضعیت فعلی در فرد منحل خواهد شد و به‌تبع آن، مفهوم استعداد و سیاست‌های مبتنی بر آن با چالش جدی مواجه می‌شود. در صورت دوم، هسته‌ای از قابلیت در فرد ذاتی دانسته می‌شود؛ اما این قابلیت، تنها شرطی لازم برای استعداد برتر شدن است و به‌هیچ‌وجه کافی نخواهد نبود. در این حالت، مفهوم استعداد می‌تواند در وضعیتی نحیف‌تر قابل طرح باشد. برخی دیگر از وجوه این مناقشه در بالقوگی یا فعلیت استعداد مطرح می‌شود.

ب- بالقوه بودن یا بالفعل بودن استعداد

مسئله دیگر در عرصه عمل، پرسش از فعلیت داشتن یا نداشتن استعداد است. پرسش از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، به مفعول اکتساب متصل می‌شود. گاه منظور از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، به دست آوردن خود ویژگی است. برای نمونه وقتی می‌گوییم «پیانیست شدن اکتسابی است» منظورمان این است که نواختن پیانو و پیانیست شدن مستلزم یادگیری و ممارست و تلاش و در یک‌کلام اکتساب است. از سوی دیگر گاه منظور از اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، اکتسابی بودن یا نبودن قابلیت‌های اولیه‌ای است که در مقام توانمندی‌های لازم برای پیانیست شدن مطرح است. در این حالت می‌توانیم هم‌زمان به این دو جمله باور داشته باشیم و تعارضی هم بین آن‌ها نبینیم. اینکه «پیانیست شدن اکتسابی است» و اینکه «پیانیست

شدن ذاتی است». در این حالت ما به ذاتی بودن قابلیت‌های اولیه‌ای چون هوش موسیقیایی و توان تشخیص نت‌ها که شروط لازم پیانیست شدن هستند معتقدیم و درعین‌حال، آن‌ها را برای پیانیست شدن کافی نمی‌دانیم و پیانیست شدن را مستلزم تلاش و اکتساب و یادگیری می‌دانیم.

در باب اکتسابی بودن یا نبودن استعداد، دیدگاه‌های مختلفی مطرح شده است. برای نمونه، ذات–گرایان[1]، تیزهوشی (استعداد برتر بودن) را مفهومی ذاتی، مادرزادی، وراثتی، غیراکتسابی، پایدار و دائمی می‌دانند؛ بدین معنی که فرد در بدو تولد با ضریب هوشی مشخصی متولد می‌شود و تا هنگام مرگ از همان ضریب هوشی برخوردار خواهد بود (Gagné, 2004). به بیان دیگر آن‌ها معتقد هستند هوش امری ذاتی است و تلاش می‌کنند ویژگی‌های آن را شناسایی کنند. در مقابل، رویکرد توسعه‌گرایی[2] قرار دارد. طرفداران رویکرد توسعه‌گرایی، برخی انتقادات وارد بر مفهوم ذات‌گرایانه هوش را می‌پذیرند و در نگاهی کارکردگرایانه تلاش می‌کنند این مفهوم را بسط داده و از ویژگی‌های مثبت آن بهره ببرند. توسعه‌گرایان، مفهوم استعداد برتر را به دو مفهوم تیزهوش[3] و سرآمد[4] تقسیم می‌کند. درحالی‌که مفهوم نخست ناظر بر استعداد در مرحله بالقوگی است، مفهوم سرآمدی معطوف به استعداد در موقف بروز یا فعلیت است. بر این اساس، درحالی‌که مفهوم تیزهوشی مادرزادی و غیراکتسابی انگاشته می‌شود، مفهوم سرآمدی، قابل اکتساب خواهد بود. «اکتسابی» در اینجا بدین معنا است که «سرآمدی» از بدو تولد در فرد وجود ندارد و به صورت خود به خودی نیز در او ایجاد نمی‌شود بلکه کسب کردنی خواهد بود ولی به معنای آن نیست که هر کسی قابلیت کسب آن را دارد زیرا در این دیدگاه تنها افراد «تیزهوش» قابلیت سرآمد شدن را دارند (Gagné, 2005).

ج-اکتساب استعداد: دفعی یا تدریجی؟

پرسش دیگری که با فرض اکتسابی دانستن سرآمدی قابل‌طرح است آن است که آیا اکتساب سرآمدی، به‌صورت دفعی صورت می‌گیرد و یا تدریجی؟ پاسخ توسعه‌گرایان این است که این اتفاق به‌صورت تدریجی اتفاق می‌افتد. این تدریجی بودن، می‌تواند ضرورت تمهید شرایط را نیز مطرح سازد. تمهید شرایط، خود به معنای آماده‌سازی محیط تربیتی ویژه‌ای برای تکوین و بروز استعداد است و نوعی از سیاست‌های ویژه برای تحقق این امر را ایجاب خواهد کرد.

---

1. Essentialism
2. Developmentalism
3. Gifted
4. Talented

د- پرسش از عوامل تکوین استعداد در افراد

پرسش بعدی مترتب بر تدریجی بودن و اکتسابی بودن استعداد است. این پرسش به بررسی عوامل تکوین استعداد می‌پردازد. در دیدگاه توسعه‌گرایی عوامل مختلفی ازجمله شرایط محیطی، ویژگی‌های شخصیتی و همچنین اراده و تلاش فرد از عوامل تکوین و رشد تیزهوشی دانسته می‌شود (Tannenbaum, 2003). درحالی‌که شرایط محیطی و نقش آن‌ها در تکوین استعداد یا بخش‌هایی از آن، از وجود تمهید شرایط تربیتی خاص برای تکوین و ظهور استعداد حمایت می‌کنند، ویژگی‌های شخصیتی و اراده فرد، بر مستقل بودن استعداد از شرایط محیطی اصرار دارند.

ه- قابلیت اکتساب استعداد: قطعی یا احتمالی؟

همچنین می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا قابلیت اکتساب مفهومی احتمالی است یا قطعی؟ یعنی وقتی می‌گوییم عده‌ای قابلیت اکتساب ویژگی استعداد برتر بودن را ندارند مراد آن است که استعداد برتر شدن این افراد غیرممکن است یا منظور این است که احتمال استعداد برتر شدن این افراد در شرایط عادی بسیار پایین است. شفلر در تلقی دوم خود از مفهوم استعداد، معتقد است اگر شخص از استعدادی برخوردار باشد می‌توان ادعا کرد: «اگر» شرایط خاصی محقق شود، آنگاه فرد چنان خواهد شد (Scheffler, 1998). به‌طور مثال می‌توان ادعا کرد که کودکی با میزان مشخصی از کوشش، تعلیم و تربیت، تشویق یا حمایت، احتمالاً توانایی نوازندگی پیانو را کسب خواهد کرد. بر این اساس می‌توان گفت در این تعریف، انتساب استعداد مبتنی بر «احتمال» است. احتمال در این نوع نگاه، به‌نوعی نگاه پیوستاری دلالت دارد که اگر به آینده‌های ذهنی قابل‌تصور برای انسان بنگریم، برای یک فرد خاص، برخی از این آینده‌ها در دسترس قرار می‌گیرند و برخی دیگر ناممکن و برخی نیز در میانهٔ این پیوستار محتمل خواهند بود. چنین آینده‌هایی بر اساس وضعیت فعلی فرد، برآورد می‌شوند.

چالش در سیاست‌های ناظر بر استعدادیابی و استعدادبانی

پس از بیان چالش‌های نظری و عملی ناظر بر استعدادبرتر، بر لایه محسوس‌تری از عمل تمرکز می‌کنیم و سیاست‌های ناظر بر استعدادیابی و پرورش استعداد- استعدادبانی- را مدنظر قرار می‌دهیم. دو چالش اساسی، سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی را تهدید می‌کند. نخستین چالش ناظر بر مطلوبیت این‌گونه سیاست‌ها در بستر کلی نظام آموزشی است و چالش دوم ناظر بر سازوکارهای رایج در آن‌ها.

الف- پرسش از مطلوبیت استعدادیابی و استعدادبانی

نخستین چالش سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی، پرسش از مطلوبیت این سیاست‌ها است.

می‌توان مدعی شد مدافعان توجه به استعداد برتر، سه دلیل عمده را برای این سیاست‌ها برمی‌شمارند که بدین قرارند: ۱. ایجاد محیطی مناسب برای پیشگیری از اختلال در سیستم آموزشی مستعدان برتر و آزار آن‌ها (همان‌طور که به عقب‌ماندگان ذهنی و نابینایان توجه ویژه می‌شود)؛ ۲. تحقق عدالت آموزشی و ۳. تسریع پیشرفت کشور یا جامعه جهانی.

دلیل نخست بر این نکته تأکید می‌ورزد که برتری فاحش دانش‌آموزان استعداد برتر نسبت به دیگر دانش‌آموزان، باعث بروز خلل در آموزش‌وپرورش این افراد می‌شود و حتی در برخی موارد این افراد ممکن است موجب اخلال در کلاس و فرآیندهای آموزشی دیگر افراد بشوند. به‌طور مثال این دانش‌آموزان از مباحثی که بسیار فراتر از حد کلاس است سؤال می‌پرسند و حتی گاهی معلم را نیز به چالش می‌کشند. مارلند در گزارش خود می‌نویسد: «کودکان استعداد برتر در حقیقت محروم هستند و از آسیب‌های روانی و اختلالات دائمی در استفاده از توانمندی‌هایشان برای عملکرد صحیح رنج می‌برند. رنج این افراد برابر و حتی بیشتر از رنج کسانی است که به دلیل دیگر محرومیت‌ها توسط اداره مرکزی آموزش‌وپرورش به عنوان نیازهای خاص[1] به آن‌ها خدمات ارائه می‌شود» (Marland Jr, 1971).

دلیل دوم حاکی از تلاش برای برقراری عدالت آموزشی است و صرف رفع برخی اختلالات آموزشی و پرورشی کافی دانسته نمی‌شود. در این نگاه، یکی از اهداف آموزش‌وپرورش رشد حداکثری افراد با توجه به ظرفیت هر فرد برای رشد است و تحقق عدالت آموزشی به این معناست که هر فرد به گونه‌ای تحت آموزش‌وپرورش قرار گیرد که به حداکثر رشد ممکن خود برسد. ازآنجایی‌که دانش‌آموزان استعداد برتر ظرفیت رشدشان بسیار بالاتر از دیگر دانش‌آموزان است، در آموزش‌وپرورش عادی که برای دانش‌آموزان معمول طراحی شده است نمی‌توانند به رشد حداکثری دست یابند؛ بنابراین باید تلاش شود تا عدالت آموزشی از این لحاظ در حق این افراد رعایت شود. مارلند این هدف را این‌گونه توضیح می‌دهد: «کودکان استعداد برتر کسانی هستند که به موجب توانمندی‌های برجسته‌شان ... به برنامه‌های تربیتی متفاوت یا خدماتی فراتر از آن چیزی که برایشان در مدارس معمولی وجود دارد نیاز دارند تا بتوانند دینشان را به خود ... ادا کنند» (Marland Jr, 1971).

در نگاه سوم باز هم هدف فراتر می‌رود و علاوه بر رشد فرد، رشد کشور و حتی رشد جامعه جهانی مدنظر قرار می‌گیرد. مدافعان این نگاه از این منظر به استعدادهای برتر نگاه می‌کنند که این افراد از ظرفیت بیشتری نسبت به دیگران برای تبدیل شدن به پیش‌قراولان پیشرفت جامعه خود و جامعه جهانی، برخوردار

1. Special Needs

هستند. بدین معنا که با احتمال بیشتری و با صرف هزینه کمتری، قادر خواهند بود به پیش‌قراولان پیشرفت تبدیل شوند؛ بنابراین تلاش می‌شود تا با توجه ویژه به این افراد سرعت و کیفیت پیشرفت کشور و جامعه جهانی را افزایش داد. این هدف در بیان مارلند، این‌گونه آمده است: «کودکان تیزهوش کسانی هستند که به موجب توانمندی‌های برجسته‌شان به برنامه‌های تربیتی متفاوت یا خدماتی فراتر از آن چیزی که برایشان در مدارس معمولی وجود دارد نیاز دارند تا بتوانند دینشان را به ... جامعه ادا کنند» (Marland Jr, 1971).

ب- چالش پیش روی استعدادیابی: تمرکز بر فعلیت یا بالقوگی

چالش دیگری که پیش روی سیاست‌های استعدادیابی قرار دارد، پرسش از نقطه تمرکز این سیاست-ها است. بالفعل دانستن یا بالقوه دانستن استعداد، تمرکز بر حال یا آینده را تجویز می‌کنند و سیاست‌های استعدادیابی را به صورت‌های متفاوتی صورت‌بندی می‌کنند. پرسش مهم در اینجا آن است که برای انتساب مفهوم استعداد برتر به یک فرد باید دستاوردها و موفقیت‌های فعلی او را در نظر گرفت یا ظرفیت‌های بالقوه او را در نظر گرفت؟ چالش اساسی هنگامی نمایان می‌شود که استعداد را امری بالقوه بدانیم یا زمینه‌های بالقوه مهمی را در آن دخیل بدانیم. در این صورت، پرسش از امکان سنجش بالقوگی‌ها و مرئی ساختن آن‌ها دارای اهمیت دو چندان می‌شود. در این حالت، هر آزمونی که عملکرد فعلی دانش‌آموز را بسنجد، برای پیش‌بینی آینده او با دشواری‌هایی روبرو خواهد بود.

علاوه بر چالش بالا چالش‌های دیگری پیش روی سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی قابل‌طرح است که در زمینه‌های فنی آزمون نمایان می‌شود. پرسش از میزان شیوع استعداد برتر در هر جامعه و تعداد افرادی که به عنوان استعداد برتر شناخته می‌شوند، یکی از این چالش‌ها است. همچنین ملاک محور بودن یا هنجار محور بودن آزمون‌های بکار گرفته در فرایندهای استعدادیابی، محل پرسش و چالش است. توضیح این چالش‌ها، مجال دیگری را می‌طلبد که خارج از حوصله این مقاله است.

الهام‌بخشی‌هایی برای سیاست‌های استعدادیابی و استعدادبانی

توجه به مناقشه‌های موجود پیرامون مفهوم استعداد برتر، می‌تواند سیاست‌گذاری‌های ناظر بر آن را متأثر سازد و الهام‌بخشی‌های را برای عرصه عمل به همراه داشته باشد. در این بخش از مقاله مبتنی بر مناقشه‌های طرح شده در بالا، الهام‌بخشی‌هایی برای عرصه عمل تربیتی تجویز می‌شود.

الف) چرخش از سطح متمرکز به سطح غیرمتمرکز با تأکید بر ارزشیابی توصیفی

یکی از الهام‌بخشی‌هایی که می‌توان از مناقشه‌های مورد بحث دریافت، فاصله گرفتن از سیاست‌های متمرکز و کلان است. ازآنجاکه تعریف استعداد برتر و بالفعل بودن یا بالقوه بودن آن با چالش‌های اساسی

مواجه است و ظهور ویژگی‌های متنوع در سنین مختلف و در افراد مختلف، متفاوت خواهد بود، سیاست‌های کلان و غیرحساس به افراد، بوم و شرایط آن‌ها، نمی‌تواند سیاست‌های مناسبی برای پرداختن به استعدادهای- برتر باشد. ازاین‌رو، به نظر می‌رسد توجه به رویکرد غیرمتمرکز، ضمن فراهم آوردن تحلیل‌هایی دقیق‌تر، می‌تواند تنوع تعاریف، آزمون‌ها و سنجه‌ها استعداد را به رسمیت شناخته و از سوگیری سیاست‌ها و عملکردها جلوگیری کند.

وجود نظام ارزشیابی توصیفی این امکان را فراهم می‌سازد تا توصیف‌های معلم که از طریق مشاهده عمل‌کرد دانش‌آموزان به‌دست‌آمده است به والدین، دانش‌آموز، مدیران آموزش‌وپرورش و نیز مدیران بخش‌های آموزشی نیمه‌رسمی و غیررسمی منطقه در طراحی اوقات فراغت دانش‌آموزان کمک کند. همچنین بر این اساس می‌توان آزمون‌های ورودی مدارس را تعدیل یا حذف کرد. همچنین می‌توان به جای سیاست‌های متمرکز مانند مدارس سازمان پرورش استعدادهای درخشان، این سازمان را مأمور به تهیه بسته سیاستی و اجرای سیاست‌هایی در بخش‌های نیمه‌رسمی یا غیررسمی آموزش و پروش ساخت. امری که پیش از این در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، تجربه موفقی را در عرصه کتاب و ادبیات پشت سر گذاشته است.

ب) چرخش از انگاره‌های محدود و تک گزینه‌ای به سوی انگاره‌های تنوع‌گرا

الهام بخشی دوم عبور از انگاره‌های محدود و تک گزینه‌ای به سوی انگاره‌های تنوع‌گراست. عدم توافق بر سر تعریف مفهوم استعداد و ویژگی‌های مقوم آن و نیز ظهور نظریات جدید که در پی تنوع‌بخشی به عرصه‌های استعداد هستند، ما را بر آن می‌دارد تا با عبور از انگاره تک گزینه‌ای، عرصه را برای ظهور انواع مختلفی از استعداد در زمینه‌ها و موضوعات مختلف فراهم‌سازیم و احساس ارزشمندی و توانمندی را در افراد ایجاد کنیم. این حس توانمندی و این شناخت ظرفیت‌های مختلف، ضمن ایجاد زمینه‌های پیشرفت‌های آتی، نوعی از امید اجتماعی را نیز در نسل آینده احیا می‌کند. بر این اساس می‌توان در زمینه‌های مختلف ادبی، علمی، ریاضی، فلسفی و اجتماعی به شکل‌گیری مراکزی برای تقویت و بسط علایق و توانمندی‌های کودکان اندیشید و یا با الگو گرفتن از برخی کشورها، در باشگاه‌های نوجوان که وابسته به گروه‌های متنوع علمی دانشگاهی هستند، تقویت و رشد توانمندی‌های مختلف کودکان و نوجوانان را پی گرفت.

ج) چرخش از تمرکز بر نظام رسمی به فعال کردن نظام‌های نیمه‌رسمی و غیررسمی

یکی دیگر از چرخش‌های موردنیاز در عرصه سیاست‌گذاری استعدادهای برتر، چرخش از نظام رسمی به سمت نظام‌های نیمه‌رسمی و غیررسمی است. دیوان‌سالاری نظام رسمی و عدم انعطاف موجود در

آن، سیاست‌های مختلف آن را به کلیشه‌هایی سخت و بی‌روح مبدل ساخته است. وجود سیاست تک گزینه‌ای و تک آزمونی در انتخاب استعدادهای برتر و نیز نگرش ریاضی زده و علوم زده نسبت به استعداد، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را به سمت آزمون‌زدگی، بازاری انگاری آموزش و حفظ طوطی‌وار مطالب پیش می‌برند و فرایند شناسایی مستعدان را به فرایند ساخت تست زنان ماهر تقلیل می‌دهند. در مقابل، تمرکز بر نهادهای نیمه‌رسمی و غیررسمی، با نگاهی محلی و با ایجاد تنوعی از فعالیت و دغدغه‌ها، می‌توانند فضا را برای رشد استعدادهای مختلف فراهم کنند و انتخاب و پرورش استعدادها را از امری کلیشه‌ای به امری واقعی تبدیل سازند. نمونه موفق این نظام‌های نیمه‌رسمی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان است که در بخش ادبیات و هنرهای نمایشی، در دوره‌ای عملکرد قابل دفاعی داشته است (Sharifi, 1999).

د) چرخش از انتساب‌های قطعی و ایستا به انتساب‌های احتمالی و پویا

ابهام‌های موجود در مفهوم استعداد، ازجمله مناقشه بر سر مؤلفه‌های مقوم آن، عدم‌کفایت آزمون‌های موجود و مناقشه‌هایی ازاین‌دست، ما را بر آن می‌دارد تا در انتساب‌های قطعی استعداد به افراد تجدیدنظر کنیم و به سمت انتساب‌های احتمالی استعداد حرکت کنیم. در انتساب‌های احتمالی، نوعی از دوره‌های تعلیق وجود دارد. قرار گرفتن فرد در این دوره‌ها علاوه بر آنکه به خودشناسی فرد کمک می‌کند، می‌تواند عرصه‌های دیگری را نیز به روی او بگشاید. همچنین این پویایی در انتساب استعداد، فرصت‌های متعددی را پیش روی فرد ایجاد می‌کند تا به تناسب عملکرد پیشین و علاقه‌های فعلی خود از امکان‌های فراهم شده بهره برد.

ه)چرخش از ارزشیابی‌های بیرونی و تک‌روایتی به ارزشیابی‌های چندمنظری

نادیده انگاشتن عاملیت و خواست دانش‌آموز در جریان شناسایی و پرورش استعدادها، ازجمله نقاط خطرخیز دیگری است که نظام آموزشی موجود با آن دست‌به‌گریبان است. اگر بخواهیم دانش‌آموز را عامل بدانیم و معتقد باشیم در تکوین و جهت‌گیری استعدادها، خواست او نقشی مهم ایفا می‌کند، دیگر نمی‌توانیم در استعدادیابی، به ارزشیابی‌های بیرونی و تک روایتی بسنده کنیم. زیرا این نوع ارزشیابی‌ها، علاقه‌ها و اهداف دانش‌آموزان را نمی‌سنجند، پرسش‌ها را متناسب با محیط یادگیری مطرح نمی‌کنند و امکانات و محدودیت‌های دانش‌آموزان را در نظر نمی‌گیرند. همچنین ارزشیابی‌های بیرونی و مبتنی بر منظر واحد، همواره با معضل خطای فاحش مواجه‌اند. این آزمون‌ها که معمولاً در زمان مشخص و محدودی هم برگزار می‌شوند، نمی‌توانند نیمرخ واضحی از وضعیت دانش‌آموز ارائه دهند. این دو چالش می‌توانند با چرخش به‌سوی ارزشیابی‌های کل‌گرایانه که ترکیبی از خودارزیابی و دیگر ارزیابی‌های متنوع هستند تا حدی تعدیل شوند. ترکیب خودارزیابی و ارزیابی‌های متنوع در عین میدان دادن به عاملیت دانش‌آموز می‌تواند تصویری دقیق‌تر از فرد را ارائه کند.

نتیجه

وجود مناقشه‌های نظری ناظر به استعداد برتر به همراه اغتشاش‌های عملی موجود در بحث تربیت استعدادهای برتر در کشور ما، وضعیت نابسامانی را برای این حیطه تربیتی رقم‌زده است که نیازمند توجه اندیشمندان و سیاست‌گذاران است. به نظر می‌رسد در این آسیب‌شناسی و درمان فلسفی، دو اقدام نسبت به اقدامات دیگر از اولویت بیشتری برخوردارند. اول؛ ارزیابی‌های فلسفی-مفهومی، سپس ارزیابی فلسفی سیاست‌ها و انگاره‌ها در سطح اجرا و سیاست‌گذاری. این مقاله کوشیده است تا ورودی به اقدام نخست داشته باشد و مجموعه مناقشه‌هایی را صورت‌بندی کند که حول مفهوم استعداد برتر قابل طرح است. تمرکز پژوهش‌های آتی بر هر یک از محورهای مناقشه، می‌تواند ابعاد مبهم این مهم را روشن کرده و راه را برای تدوین فلسفه یا فلسفه‌هایی قابل دفاع در این حوزه هموار سازد. اقدام دوم نیز همچنان نیازمند توجه اندیشمندان حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است.

References

Abolhasani, Z. (2011). Examining the problem of division of gifted and talented from other students in the views of Iranian intellectuals. (In Persian).

Agamben, G., & Heller-Roazen, D. (1999). Potentialities: Collected essays in philosophy: Stanford University Press.

Antonakis, J. E., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). The nature of leadership: Sage Publications, Inc.

Bagheri, K., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2011). Research approaches and methods in philosophy of education. In: Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).

Bainbridge, C. (2018). Different uses of the term "Gifted". Retrieved from https://www.verywellfamily.com/defining-the-term-gifted-1449112

Bogoyavlenskaya, D. (2019). Philosophical fundamentals of the theory of giftedness. Cultural-Historical Psychology, 15(2), 14-21.

Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. Rethinking gifted education, 10, 105-124.

Broudy, H. S. (1973). Philosophy of educational research. New York :John Wiley.

Callahan, C. (2009). Giftedness, definition. B. Kerr Encyclopedia of giftedness, creativity and talent, 386-390.

Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2008). Intelligence: A brief history: John Wiley & Sons.

Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In International handbook on giftedness (pp. 39-80): Springer.

Ejeie, M. (1998). Choosing gifted before and after revolution1, Journal of Gifted and Talented, 6(1), 26-31. (In Persian).

Fogarty, S. (2012). William James's Pragmatism: The Practical Value of Personal truth and Liberation from Truth. Vanderbilt Undergraduate Research Journal, 8.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory.

High ability studies, 15(2), 119-147.
Gagné, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. Gifted Child Quarterly, 49(2), 139-153.
Galitis, I. (2009). A case study of gifted education in an Australian primary school: Teacher attitudes, professional discourses and gender (Doctoral dissertation).
Gardner, H. E. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences: Hachette Uk.
Gould, S. J. (1981). The Mismeasure of Man.New York: W. W. Norton and Company. In.
Johnson, B & ,.Christensen, L. (2012). Educational research. 3th edition, (Trans. By Aliakbar Khosrodadi, Kambiz Poushneh & Moharram Aghazadeh). Tehran: Aiezh. (In Persian).
Karbasforoushan, E. (2013). Definition of gifted and talented pupil and how to interact with them, in selected countries. Iran's National Elites Foundation: Support documents of SHAHAB plan. (In Persian).
Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.
Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. Conceptions of giftedness, 2, 437-447.
Montazer, G. (2011). Composition of revolutional program of Iran's system of elites upon detection and analyzing of the National challenges, First Report: contingency of elites system. Iran's National Elites Foundation: Support documents of strategic act in elites affairs. (In Persian).
Nazemi, A., Ghadiri, R., Jafarpisheh , G., Jahan, S., Mosavinasab , M., Naseri, S., . . . Esmaeili, P. (2011 .(Institutions and Organisation Related to Scientific Elite Issues in Selected Countries: Support documents of strategic act in elites affairs. (In Persian).
PashaSharifi, H. (2004). Relationship between creativity and personality traits of high school students in Tehran. quarterly journal of educational innovations, 7, 21.
Phillips, D. C., Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). Postpositivism and educational research: Rowman & Littlefield.
Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. Early Child Development and Care, 63(1), 9-18.
Scheffler, I. (1998). On human potentiality.(Howzeh and university Corporation Office Trans.). Tehran. In: Samt Press. (In Persian).
Sharifi, S. (1999). Center for the Intellectual Development of Child and Adolescent 1344-1357. Conversation(19), 29-38. (In Persian).
Sims, J. (2013). The theory and philosophy of intelligence. In Routledge Companion to Intelligence Studies (pp. 42-49): Routledge.
Sternberg, R. J. (2004). Definitions and conceptions of giftedness (Vol. 1): Corwin Press.
Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). Explorations in giftedness: Cambridge University Press.
Szabos, J. (1989). Bright child, gifted learner. Challenge, 34(4), 3.
Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. Handbook of gifted education, 3, 45-59.
Ziaie Moayyed, M., Asayesh, M., Lari, N., Minaie, Z., & Hemmatifar, M. (2011). Examining methods of gifted and talented detection and propose practical model . Iran's National Elites Foundation: Support documents of strategic act in elites affairs. (In Persian).